

Forum

BERNADETTE DILGER / PETER F. E. SLOANE

Die Veränderung der Lehrerrolle im selbst regulierten Unterricht – dargestellt anhand von Erfahrungen in Modellversuchen

Eine episodische Annäherung

Vorbemerkung

Didaktische Innovationen wie z.B. die Einführung von selbst reguliertem Lernen werden programmatisch oft mit dem Zusatz versehen, dass die Lehrerrolle sich ändern würde. Dabei werden sehr einfache Chiffren benutzt. Sehr typisch ist eine Festlegung etwa in der Form, dass die direktiven Arbeiten des Lehrers und seine eher thematischen Inputs abnehmen und dass damit ein Wechsel von einer eher vermittelnden hin zu einer moderierenden Lehrerrolle verbunden sei.

Wir möchten dieser These insofern widersprechen, als sie u. E. der Komplexität des Wechsels der Lehrerrolle überhaupt nicht gerecht wird. Nach unserer Erfahrung ist eine grundlegende paradigmatische Änderung des didaktischen Konzepts immer mit sehr tiefgehenden Veränderungen in der Person der Lehrkraft verbunden, die zwar oberflächlich mit dem Wechsel von einem stoffvermittelnden zu einem moderierenden Vorgehen beschrieben werden kann, die aber tiefgründig mit Veränderungen im Selbstbild des Lehrers und in seinen Vorstellungen von der Selbstwirksamkeit seines Handelns verankert ist.

Wir bieten nachfolgend einige elaborierte Erfahrungen aus Praxiskooperationen an, um dies zu illustrieren.

1 Einordnung der Fragestellung

Im Rahmen von Kooperationen mit insgesamt 16 Schulen¹ haben wir die Förderung selbst regulierten Lernens untersucht. Im Kern ging es uns dabei darum, die Entwicklungsarbeiten der beteiligten Lehrkräftegruppen zu unterstützen.

Dabei wurde von Bildungsgängen mit Lernfeldcurriculum ausgegangen. Es kristallisierten sich folgende Arbeiten heraus: (1) Konzeptionelle Positionierung, einschließlich Curriculumanalyse, (2) Entwicklung eines bildungsgangbezogenen Curriculums (Bildungsgangmanagement) und (3) Entwicklung, Implementation und Evaluation von Lernsituationen resp. komplexen Lehr-/Lernumgebungen, (4) Schulentwicklung und -organisation, (5) Lehrkräfteentwicklung.

Im Rahmen dieser Arbeiten stellte sich als Teilfrage: Welche Rolle hat der Lehrer im selbst regulierten Unterricht? Und wie setzen sich Lehrer in den beteiligten Schulen hiermit auseinander? In der Tat wurden im Rahmen der gemeinsamen Arbeit Lehrerinnen und Lehrer in besonderer Weise mit Aufgaben und Fragestellungen konfrontiert, die ihre jeweils eigene

1 Dies wurde im Rahmen von drei Modellversuchen durchgeführt: segel-bs, segel-nrw und mosel. Es handelt sich dabei um Modellversuche im Rahmen des Modellversuchsprogramms Skola, die von uns wissenschaftlich begleitet wurden (vgl. u. a. DILGER, SLOANE UND TIEMEYER 2005, 2007).

Unterrichtsentwicklung betrafen. Damit wurde zugleich ihre Lehrerrolle und ihr Selbstbild als Lehrerinnen resp. Lehrer thematisiert.

Die hier zusammengestellten Erfahrungen und Hinweise zur Lehrerrolle, dem Selbstkonzept der Lehrenden und ihrer Selbstwirksamkeitserwartung zeigen das Spektrum der Anforderungen auf, mit dem die Lehrkräfte konfrontiert waren. Wir skizzieren diese unter Zuhilfenahme

- von Protokollen zu gemeinsamen Arbeitssitzungen, die wir mit Lehrkräftegruppen durchgeführt haben,
- von verschriftlichten Selbstdarstellungen der Lehrkräfte (Berichte u. ä.),
- von eigenen Aufzeichnungen im Rahmen von Unterrichtsbeobachtungen.

Unsere Ausführungen sind bewusst narrativ und episodisch gehalten. Wir nehmen Bezug auf verschriftlichte Erfahrungen und ‚theoretisieren‘ diese unter Zuhilfenahme von entsprechenden Theorien. Diese Applikation (modus applicandi) zielt als hermeneutischer Vorgang (vgl. SLOANE 1992, 2010 und zur Grundlage GADAMER 1972) auf die Rekonstruktion theoretischer Muster. Der Anspruch ist dabei lediglich, dass eine Fallstruktur beschrieben wird.

2 Die Herausforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

2.1 Typische Situationen

Folgende Situationen, die wir aufgrund der Erfahrungen mit den Schulen formuliert haben, wurden von den beteiligten Lehrkräften als typisch angesehen:

Situation 1:

Eine Lehrerin übergibt die Klasse in der Mitte der Bearbeitung einer Lernsituation an ihren Kollegen. Die Ergebnisse und Produkte, die die Schülerinnen und Schüler – auch unter ihrer Begleitung und Unterstützung – angefertigt haben, werden bei dem Kollegen präsentiert. Der Kollege gibt die Rückmeldung, dass alles ‚ok‘ lief. Bei der Lehrerin bleibt ein unbefriedigendes Gefühl zurück.

Situation 2:

Ein Lehrer konzipiert und bereitet eine Lernsituation vor, die dann von seiner Kollegin im Unterricht eingesetzt und betreut wird. Sie gibt ihm das Feedback, dass der Arbeitsauftrag noch zu offen formuliert sei und sie hier ziemlich nachsteuern musste.

Im Team der Lehrerkollegen, die einen Ausbildungsberuf betreuen, wird abgesprochen, dass von den Schülerinnen und Schülern mehr Selbstständigkeit gerade in Bezug auf die Organisation ihrer Materialien gefordert wird und nicht bereits auf erstes Nachfragen von Lehrerseite mit der Vorgabe von Texten reagiert wird. Schülerinnen und Schüler sollen selbst zur weiteren Suche aufgefordert werden. Ein Kollege erhebt Bedenken: Es besteht die Gefahr, dass sich die Schülerinnen und Schüler bei der Suche komplett verlieren; es nimmt zu viel Zeit in Anspruch; Unsicher ist, ob auch das Richtige ausgewählt wird. Dennoch erfolgt der Beschluss im Team, dass nicht vorschnell mit vorgegebenem Material gearbeitet werden soll, sondern zunächst Wert auf die schülereigenständige Recherche gelegt wird.

Situation 3:

Ein Lehrer kommt mit einem Gefühl des ‚heute-ist-es-aber-schlecht-gelaufen‘ aus dem Unterricht, obwohl er den vorgesehenen Anteil der Lernsituation mit den Schülerinnen und Schülern bearbeiten konnte und auch viel Aktivität im Klassenzimmer vorherrschte. Aber was die Schülerinnen und Schüler jetzt aus dem Unterricht wirklich mitnehmen, das bleibt für ihn offen.

Situation 4:

4. Stunde: Die Schülerinnen und Schüler arbeiten seit dem Morgen an einer Lernsituation in sechs Teams. Es herrscht etwas Gedränge im Klassenraum, denn die Teams erstellen gerade mit unterschiedlichen Materialien die Präsentation ihrer Ergebnisse. Die Lehrerin geht zwischen den Gruppen hin und her, organisiert hier noch Folien für eine Gruppe, klärt eine offene Frage bei der Powerpoint-Präsentation und greift bei einem Team noch in die Strukturierung der Präsentation ein. Faktisch versucht sie, in den sechs unterschiedlichen Arbeitsprozessen der Teams gleichzeitig anwesend zu sein und diese zu begleiten.

Situation 5:

Herr Mayer kommt aus dem Unterricht und hält sich nur noch die Ohren zu: Was für eine Lautstärke! In der vergangenen Stunde musste er über einen Geräuschpegel hinweg versuchen, die verteilt arbeitenden Teams wieder zu einer gemeinsamen Struktur und Arbeitszeitregelung zusammenzuführen.

Situation 6:

Gruppenarbeit: Die Schülerinnen und Schüler kommen in ihrem Team nicht weiter. Sie versuchen, mit sehr vielen adhoc-Entscheidungen und Aktionismus die Arbeitsaufgabe zu lösen, ohne dass sie sich im Klaren sind, wo ihr eigentliches Problem ist. Bei Rückfragen seitens des Lehrers wird dieser damit konfrontiert, dass er ihnen klare Anweisungen geben soll.

Was ist das ‚Typische‘ an diesen Situationen? – Bei ihren Bemühungen, das selbst regulierte Lernen ihrer Schüler zu fördern, und zwar in Lernfeldern, werden die Lehrenden mit äußerlichen und innerlichen ‚Ansprüchen‘ tangiert. So verändert sich gleichsam als ‚innere Auseinandersetzung‘ ihre Sichtweise auf sich selbst. Zugleich nehmen die Lehrenden, wiederum als äußeren Anspruch wahr, dass sich ihre Funktion und somit ihre Rolle als Lehrkraft verändert, und zwar aufgrund der konkreten Anforderungen der veränderten didaktischen Situation.

Dies wird zumeist mit einer Aussage verdeutlicht wie: ‚Die Lehrerrolle verändert sich, der Lehrende übernimmt moderierende und begleitende Funktionen.‘ Allerdings ist dies eine nicht ausreichende und nur unzureichend zutreffende Sichtweise. Tatsächlich sind die inneren und äußeren ‚Auseinandersetzungen‘ der Lehrkräfte deutlich differenzierter zu sehen. Die Anforderungen an die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer führen letztlich zu der Frage des jeweils eigenen Selbstkonzepts der Lehrkräfte, wie die nachfolgend dokumentierten Erfahrungen aufzeigen.

2.2 Veränderungen in der Lehrerrolle und dem Lehrerselbstkonzept

Mit der Veränderung der Lehrerrolle werden unterschiedliche Dimensionen angesprochen: Zum einen ist damit eine funktionelle Sichtweise und die Veränderung der Aufgaben angesprochen, die Lehrende insbesondere im Vorfeld des Unterrichts (1) und in dessen Durchführung übernehmen (2). Zum anderen ist damit auch das Bild des Lehrenden von sich selbst, sein Selbstkonzept als Lehrkraft und die damit verbundenen Vorstellungen über die Qualität der eigenen Handlung und der eigenen Selbstwirksamkeit verbunden (3).

2.2.1 Anreicherung und Veränderung der Lehrertätigkeit in der Vorbereitung von Unterricht bzw. Unterrichtsreihen

Durch die Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne in Lernsituationen und der darin integrierten Förderung selbst regulierten Lernens wird die Lehrerarbeit erweitert. Die häufig gemachte Aussage, dass Lehrende sich zurücknehmen können, muss aufgrund der Erfahrungen, die mit den Kontaktschulen gesammelt wurden, widersprochen werden. Lehrerinnen

und Lehrer werden im Rahmen der Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne und in der parallel dazu geführten Anforderung, darin das selbst regulierte Lernen der Schülerinnen und Schüler zu fördern, sowohl mit neuen Aufgabenstellungen als auch mit einer veränderten notwendigen Organisationsform der Lehrarbeit konfrontiert. Die Lehrarbeit erhält weitere Facetten bzw. spezifische Anforderungen werden verstärkt. Diese Anforderungen beziehen sich (a) allgemein auf den ‚Unterrichtstypus‘, zu dem eine Lehrkraft durch das Lernfeldcurriculum (idealtypisch) aufgefordert wird, (b) auf die Entwicklung von Lernsituationen, die ‚selbstregulative‘ Elemente enthalten und (c) auf einen stärker individualisierten Unterricht.

Ad (a) – Anforderungen aus dem Lernfeldansatz heraus

Eine erste Erweiterung findet durch die im Lernfeldkonzept zu übernehmenden curricularen Konkretisierungsarbeiten statt. Hierzu sind von den Lehrerinnen und Lehrern die Lehrpläne zu analysieren und gemeinsam zu interpretieren. Im Rahmen der curricularen Analyse müssen die beruflichen Handlungen in konkrete Tätigkeiten übertragen werden. Die angegebenen Inhalte sind zu differenzieren und zu konkretisieren. Neben der Zuordnung der Inhalte zu den Tätigkeiten müssen die für die Bearbeitung der Handlungen spezifischen Lern- und Arbeitsstrategien ausgesucht werden. Die Auswahl der für den Ausbildungsberuf erforderlichen Lern- und Arbeitsstrategien und deren Anknüpfung an die Handlung der Schülerinnen und Schüler konkretisiert die Förderung selbst regulierten Lernens. Wird dieser Schritt konsequent für die Lernfelder der Ausbildungsdauer vorgenommen, kann eine systematische Verankerung erreicht werden. Dieser Arbeitsschritt benötigt von den Lehrkräften die analytische Fähigkeit, die angegebenen Zielvorgaben und Inhaltsvorgaben hinsichtlich ihrer Anforderungsstruktur zu hinterfragen und zu verfeinern. Dies erfordert die Fähigkeit und Bereitschaft, sich in den beruflichen Handlungen stärker als bisher notwendige Einblicke zu verschaffen, sowohl hinsichtlich der beruflichen Tätigkeiten als auch in Bezug auf die im Berufsfeld vorherrschende Arbeitsorganisation. Die Form der Arbeitsorganisation in den Berufsfeldern prägt in besonderer Weise die Auswahl der Lern- und Arbeitsstrategien für den jeweiligen Ausbildungsberuf. Hierüber sind die strategischen Schwerpunkte für den jeweiligen Ausbildungsberuf zu bilden. Diese Analyse ist im Team der Lehrerinnen und Lehrer, die in diesem Ausbildungsberuf unterrichten, vorzunehmen. Die Koordination zwischen den beteiligten Lehrern ist erforderlich, damit sowohl die Abstimmung erfolgen kann, an welcher Stelle welche Handlungen mit welchen Inhalten und Strategien auf welchem Erwartungsniveau bearbeitet werden und wie sich die einzelnen Einheiten untereinander vernetzen. Dies ist über die Entwicklung von didaktischen Jahresplanungen, d. h. die Dokumentation der Reihenfolge und Verknüpfungen zwischen den einzelnen Einheiten, zu erreichen.

Ad (b) – Anforderung aus der Gestaltung von Lernsituationen mit selbstregulativen Anteilen heraus

Die integrierte Förderung selbst regulierten Lernens führt zu einer stärker als bisher notwendigen Entwicklungsarbeit hinsichtlich der Lernsituationen und der von den Schülerinnen und Schülern zu bearbeitenden Arbeitsaufträge und -materialien. Durch die Berücksichtigung insbesondere der Lern- und Arbeitsprozesse und der dafür notwendigen Strategien werden die Lern- und Arbeitsprozesse ebenfalls zu Unterrichts- bzw. Lerngegenständen, die von den Lehrkräften ausgestaltet und deren Erwerb über die Unterrichtsgestaltung zu unterstützen sind. Der Entwicklung von relevanten Problemstellungen und deren Einbindung in Situationen, die sowohl den curricularen Anspruch abdecken als auch für die Schülerinnen und Schüler zugänglich sind, kommt eine zentrale Funktion in der Unterrichtsvorbereitung zu. Lehrerinnen und Lehrer müssen stärker als bisher hierfür die Verwendungssituation von Wissen in den Blick nehmen. Die Entwicklung von Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler mit beruflich relevanten Problemen konfrontiert werden, benötigt von den Lehrkräften einerseits das Denken in beruflichen Anwendungszusammenhängen (Wofür benötigen die Schülerinnen und Schüler die Auseinandersetzung?). Dies erfordert, dass die Überlegung in der Entwicklung von Lernsituationen vom Ergebnis des Lernprozesses aus-

gehen (Welche Handlung kann der Schüler/die Schülerin danach vollziehen?). Andererseits ist für die erforderliche Entwicklungsarbeit das Denken in Problemen und deren Potenzial ‚Lernprozesse auszulösen‘ essentiell. Stärker als bisher sind Lehrerinnen und Lehrer dazu aufgefordert, Handlungsräume und -impulse zu gestalten, vorrangig vor der Gestaltung der Darstellung von Inhalten. In der Entwicklung von relevanten Problemstellungen sind unterschiedliche fachliche Perspektiven eingebunden. Um diese adäquat berücksichtigen zu können, erfordert die Entwicklung die kooperative Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunkten.

Ad (c) – Anforderungen aus der Individualisierung heraus

Im Rahmen der Planung muss eine stärkere Differenzierung der einzelnen Lern- und Arbeitsprozesse vorgenommen werden. Dies betrifft sowohl die einzelnen Schritte als auch den Vergleich zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern. Pointiert formuliert wird nicht der Durchschnittsschüler mit einem idealtypischen Lernprozess in die Planung einbezogen, sondern es muss eine die Vielfalt möglicher Lern- und Arbeitsprozesse berücksichtigende Planung vorgenommen werden. Dies bedeutet, dass Lehrkräfte nicht nur einen möglichen Weg für die Bewältigung der Lernaufgabe definieren müssen, sondern sich auch auf weitere mögliche und auch für die sich im ersten Moment evtl. nicht als möglich zeigenden Bearbeitungswege einstellen und vorbereiten müssen. Durch die verstärkte Übertragung der Steuerungsaktivität auf die Schülerinnen und Schüler und die damit teilweise übertragene Entscheidungsfreiheit zur Gestaltung der Lernprozesse wird eine direkte Steuerung durch die Lehrkraft aufgegeben und eine Ermöglichung durch das Einräumen von Alternativen vorgenommen. Dies erfordert es jedoch seitens der Lehrerinnen und Lehrer, die möglichen ‚gehbaren‘ Wege zu erkunden und sich dafür vorbereiten.

2.2.2 Anreicherung und Veränderung der Lehrertätigkeit in der Durchführung von Unterricht bzw. Unterrichtsreihen

Die Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern verlangt von den Lehrkräften eine veränderte Form der Unterrichtsdurchführung. Am deutlichsten zeigen sich hier die Veränderungen darin, dass die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung nicht mehr gezielt in einer Hand eines Lehrers liegt, sondern dass es über die notwendigen koordinierten Arbeitsschritte zu einer verstärkten teamorientierten Durchführung von Unterricht kommt. Dieser macht es erforderlich, dass Lehrer Unterricht, der von anderen Lehrern begonnen wurde, fortführen oder insbesondere auch mit Hilfe von gemeinsam entwickelten Unterrichtsmaterialien arbeiten. Die Sichtweise der Arbeitsorganisation und Funktion der Lehrerinnen und Lehrer verändert sich pointiert formuliert von ‚Ich, mein Unterricht und meine Klasse‘ hin zu ‚Wir, unsere Lernsituationen und unser Bildungsgang‘. Drei zentrale Anforderungen treten dabei in der Unterrichtsdurchführung besonders in den Vordergrund: (a) die Notwendigkeit der Diagnose, (b) die Notwendigkeit der verstärkten Differenzierung und (c) die Notwendigkeit einer differenzierten Produkt- und Prozessbewertung.

Ad (a) – Diagnostische Aufgaben der Lehrkräfte

Eine weitere Anreicherung kommt durch die verstärkte Berücksichtigung der individuellen Schülerlernprozesse auf die Lehrkräfte zu. Stärker als bisher werden die Lehrerinnen und Lehrer in ihrer Fähigkeit und den von ihnen vorzunehmenden Tätigkeiten zur Diagnose gefordert. Zunächst erwächst diese Anforderung aus der allgemeinen und zunehmenden heterogenen Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern und deren Berücksichtigung. Die Erfahrungen im Kooperationsprojekt mit den 16 Kontaktschulen und weitere Studien belegen, dass in Bezug auf die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, ihre Lern- und Arbeitsprozesse selbstständig zu steuern und über die Anwendung von Strategien gestalten zu können, deutliche Unterschiede in den Klassen aufzufinden sind. Dies fordert die Lehrerinnen und

Lehrer zu einer stärker differenzierenden Unterrichtsgestaltung auf. Um jedoch Ansatzpunkte für mögliche Differenzierungen erhalten zu können, ist es erforderlich, dass die bei den Schülerinnen und Schülern vorhandenen Fähigkeiten und Einstellungen sowohl im Hinblick auf die beruflichen Anforderungen, gezielt jedoch auch im Hinblick auf die Fähigkeiten zum selbst regulierten Lernen, beobachtet und beschreibbar gemacht werden können. Dazu sind entsprechende Instrumente von den Lehrkräften auszuwählen als auch selbst zu entwickeln, die Erfassungen durchzuführen und die Ergebnisse sowohl auszuwerten als auch auf deren Basis die weiteren Unterrichtsplanungen aufzubauen. Die Bedeutung der Diagnose und einer darauf abgestimmten Förderung bekommt einen deutlich erhöhten Stellenwert, sowohl in der Eingangsphase eines Bildungsganges als auch in der fortlaufenden Arbeit.

Ad (b) – Differenzierungsaufgaben der Lehrkräfte

Viele Lehrerinnen und Lehrer berichten aus den beteiligten Projektklassen, dass es für sie eine besondere Herausforderung ist, dass nicht mehr von einem idealtypischen Verlauf eines Lern- und Arbeitsprozesses ausgegangen werden kann, sondern dass sich die Prozesse der Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Gruppen stark unterscheiden. Die parallele Betreuung dieser unterschiedlichen Geschwindigkeiten und eingeschlagenen Wege benötigt die flexible Betreuungsfunktion von Lehrkräften, die insbesondere relativ schnell in die konkreten Prozesse der einzelnen Gruppen ‚einsteigen‘ und auch wieder ‚aussteigen‘ müssen. Damit ist es für die Lehrerinnen und Lehrer erforderlich, dass sie möglichst schnell die relevanten Informationen über den Stand der Arbeitsgruppe, deren Bearbeitungsweg und insbesondere deren mögliche Probleme bzw. evtl. schon vorgenommene Fehler bekommt, um ihre Betreuungsfunktion adäquat wahrnehmen zu können. Durch das Einräumen von Entscheidungs- und Handlungsfreiräumen divergieren die Lern- und Arbeitsprozesse der Schülerinnen und Schüler. Lehrkräfte müssen sich hierauf einstellen, die unterschiedlichen Prozesse möglichst differenziert wahrnehmen und insbesondere ihre Unterstützungsfunktion daraufhin anpassen. Bei unterschiedlichen Gruppenteilungen entstehen hier innerhalb von Klassenverbänden sehr schnell unterschiedliche Dynamiken, auf die die Lehrkraft reagieren muss.

Ad (c) – Bewertungsaufgaben der Lehrkräfte

Schließlich zeigen sich auch im Rahmen der Bewertung zusätzliche Aufgaben. Neben den bisher vorrangig vorgenommenen Ergebnis- bzw. Produktbewertungen wird mit der Förderung selbst regulierten Lernens eine stärkere Bewertung der Prozesse einbezogen. Durch die Erweiterung der Unterrichtsgegenstände auf die Aspekte der eigenen Gestaltung von Lern- und Arbeitsstrategien werden diese auch zu Gegenständen der Bewertung. Dies erfordert ebenfalls eine Veränderung der Gestaltung von Lernerfolgskontrollen bzw. macht einen erweiterten Einsatz von Instrumenten und Verfahren zur Beobachtung und Bewertung von Schülerleistungen erforderlich. Um dies möglichst systematisch und für einen Ausbildungsgang abgestimmt zu planen, durchzuführen und zu evaluieren, bedarf es der Kooperation des Lehrerteams, sowohl für die Entwicklung als auch in der Durchführung und Auswertung.

Wir fassen diese Beschreibung folgendermaßen zusammen:

Die in der Literatur angedeutete Veränderung der Lehrrolle vom Vermittler hin zum Moderator greift durch die beschriebene Aufgabenerweiterung und -veränderung zu kurz. Die Lehrkräfte werden durch die integrierte Förderung selbst regulierten Lernens zu Lernprozessgestaltern, die sehr differenziert und adäquat bezogen auf die vorhandenen Kompetenzen der Lerner über die Gestaltung spezifischer Kontextfaktoren einen Rahmen für die Lernprozesse differenziert planen, begleiten und bewerten. Dies ist von den Lehrerinnen und Lehrern nicht einzeln für ihren jeweiligen Ausschnitt zu betrachten, sondern in einer miteinander verzahnten Form, so dass die systematische Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler unterstützt werden kann.

2.2.3 Veränderung der Sichtweise von Lehrerinnen und Lehrern selbst auf ihre eigene Rolle (Selbstkonzept) sowie ihre Selbstwirksamkeitserwartungen – die Binnenperspektive

Erfahrungen aus dem Kooperationsprojekt zeigen, dass die Umsetzung lernfeldstrukturierter Lehrpläne und die darin integrierte Förderung selbst regulierten Lernens in der Binnenperspektive der Lehrerinnen und Lehrer Veränderungen hervorruft, die zum Teil zu Verunsicherungen führen können. Hier fallen zwei zentrale Problembereiche auf: (a) die Veränderung des Selbstbildes und (b) die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte

Ad (a) – Die Veränderung des Selbstbildes

Lehrerinnen und Lehrer werden durch die Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern in und mit ihrem eigenen Selbstkonzept als Lehrer konfrontiert. Einerseits erfolgt die Konfrontation über die veränderte Arbeitsorganisation, andererseits wird durch die Fokussierung der Zielsetzung selbst regulierten Lernens eine für einen Teil der Lehrkräfte veränderte Vorstellung von Lernen und dessen Förderung verfolgt, die Auswirkungen auf das Selbstbild der Lehrkraft und ihrer Rolle und Funktion im Unterricht hat.

Insbesondere die Auseinandersetzung mit anderen Lehrkräften fordert dazu auf, die eigenen Positionen bzw. Vorstellungen über Unterricht und die Rolle der Lehrenden zu hinterfragen und sich mit anderen darüber auseinanderzusetzen. Durch die mehr und mehr koordinierten bis hin zu kooperierenden Formen der Entwicklung von Lernsituationen und Materialien steht neben der eigenen Planung und Vorbereitung in besonderer Weise die gemeinsame Entwicklung von Lernsituationen im Mittelpunkt. Dies führt zu Aushandlungsprozessen, Absprachen und Entscheidungen im Team, die erfahrungsgemäß nicht unbedingt einstimmig getroffen werden. Diese Vorgehensweise und die Unterrichtsdurchführung mit z.T. nicht selbst entwickeltem Unterrichtsmaterial stellt für einen Teil der Lehrkräfte eine Herausforderung dar.

Eine weitere Konsequenz ist in dem erhöhten Verbindlichkeitsgrad von Unterrichtsplanungen zu sehen. Aufgrund der aufeinander aufbauenden und untereinander verknüpften Planungen müssen Abweichungen und Veränderungen für die gesamte didaktische Jahresplanung berücksichtigt werden. Dies führt zu einer Erhöhung des Bindungsgrades von unterrichtlicher Vorbereitung und Planung, da damit nicht nur der eigene Unterricht betroffen ist, sondern über die Vernetzungen ebenfalls der Unterricht der anderen beteiligten Lehrkräfte.

Eine in teamförmiger Arbeitsstruktur entwickelte didaktische Jahresplanung führt ebenfalls dazu, dass Lehrende Entscheidungen des Teams mittragen, auch wenn diese von ihren individuellen Überzeugungen abweichen, z.B. in der Frage nach dem angemessenen Steuerungsanteil der Lehrer resp. der Schülerinnen und Schüler. Eine Erfahrung der Arbeit mit den verschiedenen Schulen ist es, dass solche, die didaktische Arbeit normierenden Einschätzungen sowohl erheblichen Diskussionsbedarf zwischen den Lehrerinnen und Lehrern darstellen als auch, dass einzelne Lehrkräfte ihre Einschätzung verändern (müssen).

Ad (b) – die Selbstwirksamkeitserwartung der Lehrkräfte

In der Auseinandersetzung mit den konkreten Interaktionserfahrungen im Unterricht stellen die Selbstwirksamkeitserwartungen der Lehrer für sie selbst eine wichtige Ressource dar. Das Abwägen zwischen den situativen Anforderungen und den eigenen Kompetenzen führt zur Wahl einer spezifischen Handlung. Durch die Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern wurden für einen Teil der beteiligten Lehrerinnen und Lehrer Aspekte ihrer eigenen Selbstwirksamkeitserwartung in Frage gestellt. Handlungsroutinen gelangten nicht in ihrer gewohnten Form zum Einsatz. An einem Beispiel konkretisiert: Für einen Lehrer war ein zunehmender Lärmpegel in einer Klasse in seinem bisherigen Unterrichtskonzept ein Indikator für einen disziplinarischen Handlungsbedarf bzw. für ihn ein Signal, die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler wieder auf sich und die zentralen Themenfragen zu lenken. Dieser Indikator war für ihn so gewohnt, dass es ihm zunächst nicht deutlich war, warum ihn der höhere Geräuschpegel in den Lernsituationen angriff. In einem Gespräch

merkte er nur an, dass es kaum möglich sei, in dieser Klasse zu unterrichten, da diese ‚zu laut‘ sei. Bedingt durch den Einsatz vielfältiger gruppenteiliger Prozesse in der Umsetzung von Lernsituationen, in denen die Gruppen sich meist intensiv miteinander bezogen auf die Projektaufgaben unterhielten, war der Lärmpegel im Vergleich zu einer eher lehrerzentrierten Form bei weitem höher. Der Bruch, bezogen auf seine Selbstwirksamkeitserwartung, resultierte für ihn aus seiner Wahrnehmungen der Lautstärke, die ihn in gewohnter Form also zu einem stärkeren direkten Steuerungsprozess und darüber zu einem direktiven Einsatz seiner Person führt. Das Grundkonzept der Lernsituation hingegen erforderte Kontextsteuerung und divergente Prozesse. Damit stand sein erfahrungsbasierter Handlungsimpuls dem Konzept der Lernsituation gegenüber. Diese Wahrnehmungen und Einstellungen verlaufen dabei nicht grundsätzlich zugänglich. Das Aufdecken dieses Zusammenhangs gelang in einem strukturierten Gespräch zwischen der Lehrkraft, den weiteren Lehrerinnen und Lehrern des Teams und einem externen Moderator. Es bedarf an dieser Stelle einer bewussten und analytischen Auseinandersetzung, da die Einstellungen und Erwartungen in der Regel sogar der eigenen Person nicht transparent bzw. präsent sind.

Abstrahiert von diesem Beispiel zeigt sich daran, dass vorhandene Selbstwirksamkeitserwartungen durch die Realisierung von veränderten Unterrichtsformen zunächst – mal eher unbewusst oder mehr bewusst – in Frage gestellt werden. Diese Erwartungshaltung der Wirkung der eigenen Handlungen prägen jedoch entscheidend die eigenen Handlungen. Bei einem Bruch, oder noch stärker bei einem Widerspruch, führt dies zu Unsicherheiten, Spannungen sowie zu Unzufriedenheit. Es ist daher auch eine Aufgabe, die Auswirkungen der Veränderungen durch die Förderung selbst regulierten Lernens auf die Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Selbstkonzept und ihrer Selbstwirksamkeit zu hinterfragen, zu thematisieren und zu bearbeiten.

3 Möglichkeiten zur Gestaltung der Lehrerrolle und des Lehrerselbstkonzepts

Gerade der letzte Punkt zeigt sehr deutlich, dass die Förderung selbst regulierten Lernens in Lernfeldern direkte als auch indirekte Auswirkungen auf die Lehrerrolle und das Lehrerbild, insbesondere auch aus der individuellen Sichtweise der Lehrerinnen und Lehrer selbst hat. In den Kontaktschulen des Kooperationsprojektes wurden diese Veränderungen unterschiedlich angegangen. Generell zeigte sich der Bedarf, diese Fragen sowohl zu thematisieren und damit im Arbeitsprozess präsent werden zu lassen, als auch unterschiedliche Bearbeitungsformate hierfür zu entwickeln.

- Die Frage der Lehrerrolle wurde meist probleminduziert in einigen der Arbeitsgruppen thematisiert und im Bedarfsfall aufgegriffen. Eine Arbeitsgruppe hat die Aufnahme der Fragestellung und die Thematisierung dieses Prozesses institutionalisiert, indem kurze Zufriedenheitsabfragen im Team eingeführt und über den Zeitverlauf des Projektes mitgeführt wurden. Anhand dieser Stimmungsbilder konnten ‚kritische‘ bzw. ‚bedeutsame‘ Situationen erkannt und im Team bearbeitet werden.
- Gespräche, die in dieser Form sehr persönliche Aspekte des Lehrerberufes und der individuellen Ausgestaltung aufgreifen, bedürfen besonderer organisatorischer Bedingungen. So konnten und wurden Aspekte, die die Lehrerrolle und das Selbstkonzept der Lehrer betrafen, insbesondere in denjenigen Teams in Kooperationssschulen geführt, die eine konstante Besetzung und eine stabile Form der Arbeitsorganisation durch institutionell verankerte Teambesprechungen hatten.
- Eine Erfahrung aus den Kooperationen zeigt weiterhin, dass die Anerkennung der Veränderungen in der Lehrerrolle und dem Lehrerselbstkonzept durch die verantwortlich leitenden Personen an beruflichen Schulen (z. B. Bildungsgangverantwortliche, stellvertretende Schulleitung, Schulleitung, Seminarlehrer) gegeben sein muss, damit diese Veränderungsprozesse aufgenommen werden und auch nachhaltige Wirkungen

zeigen. Anerkennung kann dabei einerseits in der immateriellen Form von Anteilnahme, Gesprächsbereitschaft und verbaler Unterstützung gezeigt werden, andererseits wirken insbesondere materielle Formen von Anerkennung (z.B. entsprechende Möglichkeiten der Gestaltung von Teamstrukturen, Honorierung der Veränderungsbereitschaft und Veränderung im Rahmen der möglichen schulischen Anerkennungssysteme sowie Berücksichtigung bei entsprechend anfallenden Beurteilungen).

Die Thematisierung des Lehrerselbstkonzepts und der Lehrerselbstwirksamkeitserwartung und die Formen, wie diese im Kooperationsprojekt aufgegriffen wurden, zeigen, dass diese Facette zunächst nicht explizit aufgenommen und im Mittelpunkt der Auseinandersetzung stand. Im Verlauf der vielfältigen Gespräche an den verschiedenen Schulen wurde erkennbar, dass diese Facette jedoch einen hohen Stellenwert hat und an Bedeutung gewinnt, insbesondere im Rahmen der Bemühungen um eine nachhaltige Veränderung der Unterrichtskonzeption. So können Lehrerinnen und Lehrer zwar eine befristete Zeitspanne mit einer nicht vorhandenen ‚Kongruenz‘ zwischen ihrem Selbstkonzept und ihren Erwartungen sowie den Anforderungen aus der unterrichtlichen Umsetzung leben, nicht jedoch im ‚Dauerbetrieb‘.

Literatur

- DILGER, BERNADETTE, SLOANE, PETER F. E. UND TIEMEYER (Hrsg.) (2007): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band II: Konzepte und Module zur Lehrkräfteentwicklung*. Paderborn 2007.
- DILGER, BERNADETTE, SLOANE, PETER F. E. UND TIEMEYER, ERNST (Hrsg.) (2005): *Selbstreguliertes Lernen in Lernfeldern. Band I: Konzepte, Positionen und Projekte im Bildungsgang Einzelhandel*. Paderborn 2005.
- GADAMER, H. G. (1972): *Wahrheit und Methode*. 3. Auflage. Tübingen 1972.
- SLOANE, PETER F. E. (1992): *Modellversuchsforschung. Überlegungen zu einem wirtschaftspädagogischen Forschungsansatz*. Köln 1992.
- SLOANE, PETER F. E. (2010): *Berufsbildungsforschung im geisteswissenschaftlichen Paradigma*. In: NICKOLAUS, REINHOLD, PÄTZOLD, GÜNTER, REINISCH, HOLGER UND TRAMM, TADE (Hrsg.): *Handbuch Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. Bad Heilbrunn 2010, S. 367 – 373.

Anschrift der Autoren: Prof. Dr. Bernadette Dilger, Professur für Wirtschaftspädagogik und Curriculumentwicklung, Universität zu Köln.

Prof. Dr. Peter F. E. Sloane, Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik I, Universität Paderborn.